

támogatói lesznek. Ha ismerik a szülők a tanulási témaköröket, bátorítják, motiválják gyermekeiket. A szülők anyagokat hoznak a tanulási körökhöz, vagy elviszik tanulmányi sétára a gyerekeket, de lehetnek segítők a tanulási központokban is, mert a családok azt szeretnék, hogy gyermekeik sikeresek legyenek az osztályban, az iskolában. Szükséges, hogy a tanítók rendszeresen referáljanak a gyerekekről, s találkozókat szervezzenek a szülőknek. Ebben az esetben az iskola és a család partner a gyerekek nevelésében. A családokkal kialakított kommunikációs formák: a tájékoztató levelek, az esemény- és tevékenységnaplár, a gyermekek érdeklődésének vizsgálata, a családlátogatás, a gyermekekkel szerkesztett újságok, hírlevelek, fesztiválok, ünnepségek.

Úgy ítéljük meg, a gyermekközpontú programok pedagógiai elveinek alkalmazásával megújulhat az iskola belső világa, a tanító – gyermek – szülő kapcsolat. Jól érzi majd magát mindenki, aki arra vállalkozik, hogy előkészítse a XXI. századra a nevelést.

„A gyermekek emberek. Úgy nőnek bele a holnapba, minthogy ha csak ma élnének”(J. Dervy).

DR. H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató
Lomonoszov Egyetem
Moszkva

Egy korosztály irodalomértésének alakulása

– EGY KUTATÁSSOROZAT HÁTTÉRÉRŐL –

Jelen írásom egy három részből álló sorozat bevezető fejezete. Arról kívánom tájékoztatni az anyanyelv-pedagógiában érdekelt kollégáimat, hogy kutatásaim milyen eredményekkel zárultak. Feltételezésem alapján ugyanis most, amikor alkotó és/vagy gyakorló pedagógustársaim a Nemzeti Alaptanterv nyomán a helyi, a mindennapi munkát segítő dokumentumokat tervezik, ezidőtájt szemléletformálóak lehetnek e azok az eredmények, tapasztalatok, alkalmazási lehetőségek.

1. A kutatás feladatai

Amikor az 1980-83. tanévekben elkészített felső tagozatos irodalomkönyveket a tanítási gyakorlatban alkalmazni kezdtük, fontossá vált számomra az a kérdés: *Mit fedeznek föl olvasás közben tanítványaink?* A valóság sokszor elszomorító tényei újabb kérdéseket fogalmaztattak meg velem: *Miért olvasnak a gyermekek?*, illetőleg: *Revelációval hat-e az elolvasott szépirodalmi alkotás a nővendékekre?* Lényeges volt a *Mit olvasnak a tanulók?* kérdés megválaszolása is.

Tudni szerettem volna, hogy az iskolán, a tanórán kívül: *Milyen környezetben olvasnak a felső tagozatosok?*, azaz: *Olvas-e a család?* Ebben a körben nem lehetett elhanyagolnom az olvasmányközvetítők szemrevételezését sem. Kutatás szempontjából vált a gondolkodásomban hangsúlyozottá – *az olvasási szokás fejlesztésével összefüggően* – az irodalomtanárok elméleti háttértudása, annak milyensége, a *napi olvasástanítási gyakorlatuk szokásrendszere*.

A tények és az adatok feldolgozásakor egyre inkább az irodalmi olvasókönyvek kerültek kutatásom középpontjába. A négy évfolyam (= 5–8. osztály) irodalomkönyveit az 1980–83. tanévekben hét szerző írta, és két felelős szerkesztő gondozta. Ez a sokszínűség nyomot hagyott mind az ismeretközvetítők (= irodalomtanárok) *tanítási gyakorlatában*, mind a befogadók (=5–8. osztályos olvasók) *irodalomtudásában*. Kétségtelen, hogy az 1980–81. tanév óta forgalomban lévő általános iskolai irodalmi olvasókönyvek minden eddiginél gazdagabb szemelvény- és fogalomgyűjtése zavarba ejtette a tanárokat, továbbá a könyvtár-pedagógusokat is. Ehhez járult az is, hogy a feszített iramban

elkészített tankönyvek szerzőinek a szövegei több helyütt elnagyoltak, kidolgozatlanok, illetőleg címzett-tévesztettek. Vizsgálatom jelentős részét képezte az 5–8. osztályosoknak írt olvasókönyvek következetes, részletes elemzése.

A tanításszervezés nézőpontjából váltak kutatási tárggyá számomra a felső tagozatosok irodalom-könyvei. Látni és láttatni akartam a valóságot e kérdésem alapján: *Mennyi és miféle irodalom-, művészetelméleti, valamint könyvtárhasználati fogalom található tankönyveinkben?* Ezen részkutatáson kívül az is foglalkoztatott, hogy: *Melyek azok a szakkifejezések, amelyek felhasználásával nyilatkoznak meg a tanulók írásaikban (= meséikben, műelemzéseikben)?*

Azért volt szükséges feltárnom a gyermekek irodalomtudásának e szeleteit, mert az így kapott információk segíthetnek a tananyagválasztásban, annak a tanításra-tanulásra történő előkészítésében is.

Az évekig tartó kutatás és elemzés felszínre hozott egy újabb tudományos kérdést: *Hogyan viszonyulnak a 10–11 éves olvasók a mese világához?* Azon kívül, hogy még/már olvassák a mesét: *Felfedezői-e a meseértékeknek?* Jelentős kérdésnek tartottam azt is, hogy: *Meseolvasó diákjaink alkotnak-e, és milyen színvonalú mesét teremtenek?*

Az volt a hipotézisem, hogy a tanítás-tanulás folyamatát, a tanítási programot, a pedagógusi magatartást, az olvasáspedagógiai gyakorlatot érintő, sőt átható könyv- és könyvtárhasználati felfogás – kutatásom eredményeinek mozgósításával – az olvasáshoz való pozitív viszonyulást, az olvasmánymegértő készség fejlődését segítheti.

Dolgozatomban az olvasástudást (=olvasmánymegértés és olvasási szokás), valamint a meseértést fejlesztő lehetőségek mellett a komplex struktúrájú és szemantikájú szépirodalmi alkotásokat elemző tanulói műismertetések bemutatására törekedtem, majd – tulajdonképpen előzmény nélküli, újszerű kutatásban – a diákok által használt irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati szakszóalakzatokból építkező szakszómező feltárására vállalkoztam szemléletformáló szándékkal, illetőleg a legközelebbi tennivalók körvonalazásával.

Az elemzett tények, adatok, tapasztalatok, kutatási eredmények nyomán kirajzolódott összefüggéseket azért rendszereztem értekezésemben, hogy segítsem a közoktatást, a gyakorló pedagógusokat saját irodalompedagógiai céljaik, módszereik, eljárásaik felülvizsgálatában és/vagy megújításában, továbbá helyi tanterveik elkészítésében.

Nem az olvasás- és tantervkutatás bőséges könyvtárát akartam szaporítani, hanem az irodalomértés és az irodalomtudás tartalmainak a fontosságára kívántam a magam eszközeivel irányítani a szakmai-pedagógiai közvélemény figyelmét.

Dolgozatom részletesen foglalkozik a 10–14 éves tanulók olvasási szokásainak jellemzőivel, mesealkotási felkészültségével, irodalomértési ismerveivel, tehát joggal kerestem a rendezőelvet kutatási eredményeim bemutatására. Mivel a verbális kommunikáció egyik területének, az olvasásnak a sokirányú megközelítése motivált mindvégig, így alakult ki az értekezésem végső címe: „Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása.

2. A kutatás módszerei

Az olvasás sokrétű, komplex folyamat, kutatása az eddigi eredmények mellett az irodalom- és stíluselmélet, valamint a kommunikációelmélet aspektusaiból valósítható meg. A tudományos elmélyülés igénye azonban arra késztetett, hogy vizsgálatom tárgyát szűkítsem le, a bonyolult összefüggéseket válasszam szét lényeges jegyeire, és feltáró törekvésemet az egyes komponensek intenzív megismerésére, az összefüggésben betöltött szerepükre figyelve kutassak. *Kutatásom középpontjában a 10–14 éves tanulók irodalomértése alakulásának vizsgálata állt.*

Vizsgálatom, sokáig így többféle módszerrel kellett dolgoznom.

Szükség volt az egyszerű írásbeli kérésre irodalomtanárok és I. osztályos gimnazisták körében. A strukturált kérdőívet ötödikes tanulók olvasási szokásainak tanulmányozására használtam. A meseértéskutáshoz egyrészt munkalapot dolgoztam ki, másrészt a nyílt végű feladatadás módszerét választottam. Az ötödik osztályosok irodalomértésének vizsgálatára explicit jellegű tudáspróbát írtam. A hatodikosok irodalomértését (= irodalom- és művészetelméleti fogalomalkalmazását) problémafelvetési tartalmazó feladatlapalattal kutattam. Ekkor úgynevezett „kis mintás” (N = 30 fő) és „közepes mintás” (N = 120 fő) vizsgálatot végeztem. Mind az általam kijelölt, mind a 6–8. osztályos (N = 279 fő) által szabadon választott szépirodalmi szemelvények befogadásának (= olvasmánymegértésének, fogalomhasználatának) kutatására mű-

ismertető dolgozatot készítettem. Az így szerzett dokumentumok alapján rajzolódott ki az a szakszóalakzatokból építkező szakszómező, amely a felső tagozatos korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhatalmait fogalomismeretét mutatja be. A tanterv és a tankönyvek fogalombázisának felderítésére *gyűjtő-ívet* alkalmaztam. Az irodalomkönyvek olvasási szokást befolyásoló jellemzőinek kutatásakor a *cédulázás* módszerét vettem igénybe.

Annak érdekében, hogy kutatásom elérje a célját, vagyis új ismeretek feltárásával, a már meglevők pontosabb/áryaltabbá tételével, továbbá elményítésével hozzájárulhassak az irodalompedagógiai tevékenységek – például: tanításszervezés és tananyagelemzés, tantervírás, valamint tankönyvkritika stb. – eredményességének növeléséhez, kamatoztattam a FALUS IVÁN nevéhez kötődő, a pedagógiai kutatás módszereibe bevezető kézikönyvet.

A vizsgálat idején gyűjtött tények, adatok elemzésére, valamint az összefüggések kutatására *egzakt, számítási módszereket* alkalmaztam. Minden, szerintem ott és akkor szükséges helyzetben gondoskodtam a *százalékérték kiszámításáról* is. Az *átlagszámítás* szervesen kötődik a kutatásomhoz. Mind ezen a ponton, mind a *szórásvizsgálat* (= átlagos eltérés) alkalmazásával OROSZ SÁNDORnak a mérésmetodika terén kifejtett elméleti tanácsaira és gyakorlati tevékenységére hagyatkoztam. Az általa megadott osztályközadatokot vettem fel, amikor létrehoztam az osztályozott adatokból építkező mennyiségi sorokat. A szórás mértékének értékelésekor is az idézett forrást hívtam segítségül a szórásminősítéshez.

Az ötödikesekkel íratott tudáspróbák felhasználásával BÁTHORY ZOLTÁN útmutatásai nyomán *feladatmátrixot* készítettem, hogy tanulónként és részfeladatonként is pontosan láthassam – az eredmények és az eredménytelenségek tükrében – az olvasmánymegértés színvonalát.

Tekintettel arra, hogy kutatásom több ponton *diagnosztizáló jellegű*, részletesen feltérképeztem NAGY JÓZSEFnek a *fejlesztő értékeléssel* foglalkozó elméletét, továbbá átfogóan tanulmányoztam VIDÁKOVICH TIBORnak a *diagnosztikus pedagógiai értékeléssel* kapcsolatos kutatását, amelyben 1991–92-ben magam is részt vettem munkaközösség-vezetőként.

A tanulói műismereteket *tartalomelemzések*kor OROSZ SÁNDORnak a fogalmazástechnika mérésmetodikai problémáival foglalkozó könyvére és KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDITnak az IEA magyarországi fogalmazásvizsgálatát részletesen bemutató munkájára hagyatkoztam.

3. A kutatópontok és a mintanagyság kiválasztásának indokai

Miután körvonalazódott, hogy hipotézisem bizonyításához milyen adatok szükségesek, s ezeket mely módszerekkel gyűjthetem össze, meg kellett határoznom az *adatszolgáltatók* körét. Mivel egyértelműen a 10–14 éves tanulók irodalomértésének fejlesztését céloztam meg, tisztában voltam azzal, hogy *kutatásom tudományos eredményeit* az irodalomtanítás, tágabban: az *irodalompedagógia fogja kamatoztatni* a tanítás-, tanulásszervezésben, a helyi tantervek készítésekor, az irodalomkönyvek kiválasztásakor, az irodalomkönyvek írása alkalmazásával, az olvasási szokás fejlesztésére.

A kutatást Magyarország legnagyobb megyéjének legszínesebb összetételű régiójában, *Kiskunhalas város és vonzáskörzetében 65 tanulócsoporthoz* (= 65 cella) végeztem az 1985–1994 közötti időszakban. Ugyanebben az időszakban a vizsgálatom *egy csornai* (= Győr-Moson-Sopron megyei) *általános iskolai* irodalomtanár 3 *tanulócsoportjával* (= 3 cella) bővült. Az adatgyűjtést a kutatás során összesen 68 *tanulócsoporthoz* (N = 1641 fő) végeztem el, így kaptam az *elemzett mintát*.

Az a *populáció*, amelyre nézvést alapoztam hipotéziseimet, valamint kialakítottam kutatási stratégiámat, a *normál körülmények között tanuló 10–14 éves korosztály*. Benne megtaláljuk a *városi, falusi és külterületi gyermekeket* éppúgy, mint az *osztott, illetőleg részben osztott tanulócsoporthoz* tanulókat. Ennek az életkornak az egyik jellemzője a valamilyen természetű szakosodás, jelesül a kognitív természetű (= matematika, nyelv) vagy a művészeti (= ének-zene), illetőleg a sport (= testnevelés), ezért tekintettel voltam a *tagozatos iskolákban tanuló növendékekre* is.

Nincsenek jelen a kutatásomban az úgynevezett *speciális* tantervű általános iskolák (= gyógy-pedagógiai intézmények) és a *nemzetiségi tantervek alapján tanuló gyermekek, továbbá az osztatlan iskolák 5–8. osztályosai*.

Az irodalmi felkészültséget felépítő pszichikus rendszer egyik alapkomponeként, az *olvasáshoz szükséges és az olvasási szokást* az alsó és a felső tagozat átmeneti szakaszában, a 4.-ből az 5. *osztályba került tanulók vonatkozásában* (N = 682 fő) tanulmányoztam. Általános tapasztalat ugyanis, hogy a 10–11 éves gyermekek sok kudarccal küszködnek a kérdéses időpontban, mivel olvasástechnikai, szövegmegértési stb. nehézségeik miatt nem tudják a különböző tantárgyak ismeretanya-

gát eredményesen feldolgozni, biztonságosan elsajátítani. Ezek a gondok a helyesírás „eredményei”-ben is megmutatkoznak, sőt a szóbeli kifejezőképesség területeire is rányomják bélyegüket.

Amikor az úgynevezett *meseértés-vizsgálatot* (N = 560 fő) terveztem, egyértelmű volt számomra, hogy az 1–5. osztályos diákokat mozgósíthatom. *Mese szöveg tüzetes elemzését 1–4. osztályos gyermekekkel* (N = 201 fő) végeztem, e mintavételek után *5.-es tanulók* (N = 164 fő) *mesealkotási készségét* tanulmányoztam, majd egy klasszikus mese, PETŐFI SÁNDOR János vitéz című *elbeszélő költeményét* dolgoztattam fel *tudáspróba keretében* (N = 195 fő) azért, hogy ennek az életkornak az irodalomértő készségéről új szempontok alapján álljanak rendelkezésünkre friss információk.

Az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomkészlet feltárását nem kezdhettem – életkori és gondolkodáslélektani okok miatt – előbb, mint a hatodik osztály második felébe. Ez az oka annak, hogy a *szakszómező* mennyiségi és minőségi jegyeinek *kutatását a 6–8. évfolyamokon* (N = 399 fő) végeztem el.

A fentiek alapján: a *mintát szolgáltatók körét 1641* alsó tagozatos (N = 201 fő = 12,25 %) és felső tagozatos (N = 1440 fő = 87,75 %) *tanuló biztosította*. Mivel vizsgálatom tantervvel, tankönyvekkel foglalkozik, nagyobb mintát volt indokolt választanom. Ezért fordítottam jelentős erőket arra, hogy az *olvasási szokáskutatást 682 fő* (= 41,56 %), a *meseértés-vizsgálatot 560 fő* (= 34,13 %), a *szakszómező-feltárást 399 fő* (= 24,31 %), vagyis minél népesebb körű adatszolgáltató *közreműködésével* végezzem el. Így lett a *mintát* kitevő tanulók száma *1641 fő* (= 100,00 %).

A vizsgált dokumentumok, illetőleg szemelvények köre évfolyamonként	A vizsgálatban bevont intézmények földrajzi helyzete, neve és mintanagysága (=N)											Együtt (K+V) (N)
	a községi iskolák (K)				a városi iskolák (V)							
	Kelebia	Kis-szállás	Kunfehértó	Mélykút	Csorna	Jánoshalma	Alsóvárosi	AMK	Kiskunhalas Fazekas G.	Felsővárosi	Szűts József	
V. Olvasási szokásvizsgálat I.				50 ^{a)}		111 ^{a)}	101 ^{a)}	51 ^{a)}	93 ^{a)}	118 ^{a)}	88 ^{a)}	622 ^{a)}
Olvasási szokásvizsgálat II.								17	19		24	60
Funkcióelemek tanulói mesékben	22		23					31	28		29	133
Mese szövegek tüzetes elemzése								201 ^{b)}				201 ^{b)}
A mesealkotási készség feltárása				31								31
Petőfi Sándor: János vitéz	43 ^{c)}	49 ^{c)}				48 ^{c)}		55 ^{c)}				195 ^{c)}
VI. Arany János: Toldi	21	22			27	26		24				120
Csokonai Vitéz Mihály 2 verse ⁽¹⁾				20								20
VII. Petőfi Sándor 1-1 verse ⁽²⁾	20											20
Ady Endre: Őrzem a szemed		18										18
Ady Endre 1-1 verse ⁽³⁾						19						19
Ady Endre 11 verse ⁽⁴⁾					19							19
VIII. József Attila: Születésnapomra	20											20
József Attila 1-1 verse ⁽⁵⁾		21										21
József Attila: Nyár – Favágó						20						20
József Attila 5 verse ⁽⁶⁾					19							19
Radnóti Miklós: Nem tudhatom ...							23					23
Radnóti Miklós 1-1 eclogája ⁽⁷⁾			19									19
Radnóti Miklós 11 verse ⁽⁸⁾											21	21
1-1 elbeszélés ⁽⁹⁾									19			19
1-1 regény ⁽¹⁰⁾				21								21
V- Összesen: fő (=N)	126	110	42	132	65	224	101	402	159	118	162	1641
VIII a.) részvételi arány (=%)	30,73	26,83	10,25	32,19	5,28	18,20	8,20	32,66	12,92	9,58	13,16	100,0
b.) tanulócsoport (=cella)	6	5	2	6	3	10	4	16	6	4	6	68

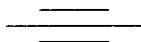
4. Befejezésül

Aki keres kutatásom rendezőelvét, mindig ehhez a fogalomhoz jut el: *olvasástudás*. E meghatározó jelentőségű szakszónak az alkotóelemei sem bírnak gyengébb nyomatékkal: *olvasásmegértés* és nyomában: *olvasási szokás*. Mindhárom kifejezés az *olvasás* tevékenységéhez kapcsolódik: a *tudás*, a *megértés* és a *szokás* tudattartalmak, értékmozzanatok és személyiségjegyek *összefüggésrendszere* alapján.

A tényeket, adatokat és összefüggéseket feltáró *vizsgálatsorozat*om középpontjában az *olvasás*, továbbá az *olvasáshoz fűződő beszéd-, szövegképző*, valamint *írásgyakorlatok* (= írásbeli feladatmegoldások, meseírás, műismertetés), tulajdonképpen a *verbális kommunikáció* részterületeinek, illetőleg egészének koherens fejlesztési szándéka, az irodalompedagógia *segítése állt*.

Létfontosságúnak ítélem a szakszóalakzatokból építkező *szakszómező* konszenzuson alapuló, értelmes *bedolgozását* a tankönyvírói, helyi tantervkészítői gyakorlatba, *alkalmazását a felső tagozatosoknak* a szépirodalomról való vélekedésében, a *szépirodalommal kialakuló kommunikációjában*.

A továbbiakban az általam végzett *olvasásvizsgálat*, *meseértés-kutatás* és *tanulói fogalomhasználat* tényeinek, tanulságainak bemutatásával foglalkozom majd, ezen címek köré csoportosítva mondandómat.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépett,” 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot *kettes sortávolsággal, normál géppapíron, az esetleges hibák gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l.) kérjük. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal* – *pauszpapíron* vagy *műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni *irányítószám*os *laccímüket* és *munkahelyük, iskolájuk pontos nevét*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaitak más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A SZERKESZTŐSÉG